

Osterwalder, Fritz

Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 30. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2008. 438 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 285-288



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz: Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 30. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2008. 438 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 285-288 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72865 - DOI: 10.25656/01:7286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72865>

<https://doi.org/10.25656/01:7286>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Frühpädagogik

Frithjof Grell/Hans-Günther Roßbach

Einführung in den Thementeil 151

Frithjof Grell

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen 154

Marcus Hasselhorn

Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungs-
psychologischer Sicht 168

Nele McElvany/Stephanie Herppich/Roel van Steensel/Jeanne Kurvers

Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy –
Ergebnisse einer Meta-Analyse 178

Bernhard Kalicki

Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung
und Familie 193

Werner Thole

Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen –
Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes 206

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Frühpädagogik“ 223

Allgemeiner Teil

Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer

Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? 229

Petra Bauer

Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit.

Ein Literaturbericht 249

Josef Schrader

Reproduktionskontexte der Weiterbildung 267

Besprechungen

Fritz Osterwalder

Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine

Kommunikationsgeschichte..... 285

Cristina Allemann-Ghionda

Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril (Hrsg.):

Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International
und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland

David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education:
The Role of Elite Institutions

Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain 288

Kerstin Rabenstein

Antje Langer: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine

diskursanalytische Ethnografie..... 291

Hans-Ulrich Grunder

Katrin Lohrmann: Langeweile im Unterricht..... 293

Merle Hummrich

Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebens-

bewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie..... 296

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 300

Impressum U 3

Besprechungen

Jens Brachmann,: **Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte.** Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 30. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2008. 438 S., EUR 27,00.

Eine Rezension der Arbeit von Jens Brachmann zur Geschichte der Pädagogik als Disziplin muss damit beginnen, den für die deutsche pädagogische Historiographie bahnbrechend innovativen Zugang hervorzuheben. Bislang galt in der deutschen pädagogischen Historiographie als ausgemacht, dass die neuzeitliche deutsche Pädagogik als Wissenschaft ihren Ausgang bei den „großen Pädagogen“ und im akademischen Umfeld der deutschen Systemphilosophie nahm. Dementsprechend standen diese im Zentrum des historischen Interesses. Im Gegensatz dazu wendet Jens Brachmann das Augenmerk auf den bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts breit entwickelten pädagogischen Journalismus und die pädagogischen Periodika und verfolgt die Entwicklung des pädagogischen Diskurses bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts (1840). Die bahnbrechenden pressehistorischen Arbeiten zur Inventarisierung des deutschen Zeitschriftenwesens und ganz besonders der pädagogischen Journalistik von Marx (1929), die schon der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ vorlagen, aber als populäres Wissen nicht untersucht wurden – um einen umso beeindruckenderen Stammbaum und eine akademische Dignität der eigenen Wissenschaft zu konstruieren –, dienen Brachmann dazu, den Verlauf des pädagogischen Diskurses und der Herausbildung einer eigenständigen pädagogischen Disziplin zu rekonstruieren.

Im äußerst umfangreichen einleitenden Kapitel wird die Herausbildung der Wissenschaftsdisziplinen im Kontext der wissenschaftlichen Institutionen dargestellt. Im Zentrum stehen dabei die traditionellen Universitä-

ten, ihre Einteilung in Fakultäten und die Herausbildung der fach- und lehrbezogenen Forschungsseminarien und die außeruniversitären Akademien, die die Herausbildung der modernen Wissenschaftsdisziplinen – im Feld der traditionellen Artisten- und Philosophenfakultäten – begleiten. Den Arbeiten von Rudolf Stichweh¹ (1984) sowie Martin Guntau und Hubert Laitko² (1987) folgend, wird aber die Herausbildung der Wissenschaftsdisziplin nicht vorrangig institutionell, sondern als Ausdifferenzierung eines Kommunikationsprozesses verstanden. Die fortschreitende Verdichtung dieses Kommunikationsprozesses zu wissenschaftlichen Fachdisziplinen wird in der Expansion der Publizistik im 18. und 19. Jahrhundert festgemacht. Von der informellen Verbreitung von Forschungsergebnissen über gelehrte Zeitschriften zu spezialisierten Periodika und Fachzeitschriften lässt sich diese Vernetzung von Kommunikationsnetzen und Wissensbeständen zu Wissenschaftsdisziplinen in ihrem progressiven Verlauf, in einer „hierarchischen Staffelung von Austauschpraktiken und kommunikativen Gewohnheiten“ (S. 133) bis zum Entstehen von stabilisierten Fach-Kommunikationsgemeinschaften (S. 104) historisch als „Normalverlauf der Disziplinbildung“ (S. 107) rekonstruieren. Zeitschriften und Fachlexika gelten Brachmann dementsprechend als Indikatoren für die Herausbildung selbstständiger Wissenschaftsdisziplinen.

Im zweiten Teil der Untersuchung werden dann die pädagogischen Periodika, die bis

- 1 Rudolf Stichweh: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740–1890. Frankfurt am Main 1984
- 2 Martin Guntau/Hubert Laitko (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Studien zur Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen. Berlin 1987

1840 erschienen, in Bezug auf die Herausbildung einer fachspezifischen Kommunikationsgemeinschaft analysiert. Basis sind dabei 128 Zeitschriften, mehr als 500 Autoren und über 1.000 Artikel (S. 197). Die Kriterien Erscheinungszeit, Laufzeit, Periodizität, Erscheinungsorte der Publikation werden schließlich im Kriterium Publikationsdichte zusammengefasst. Dabei werden zwei Spitzen der Verdichtung dieses Kommunikationsnetzes 1780 und 1830 nachgewiesen (S. 219). Thematisch wird in dieser Entwicklung eine Dominanz von Artikeln ausgemacht, die der Schule und der Gestaltung von Unterricht gelten, während Erziehung als Generalthema und Erziehungstheorie entscheidend abfallen (S. 226). In die gleiche Richtung weist die Untersuchung bezüglich der professionellen Herkunft der Zeitschriftenherausgeber (nicht der Verfasser der Artikel!), hier stehen eindeutig die Schulpraktiker im Zentrum (S. 256). Bei den anvisierten Interessengruppen und Fachmilieus stehen gleichermaßen die Schulpraktiker, insbesondere die Volksschullehrer im Zentrum (S. 263). Dazu wird dann festgehalten, dass die „Unaufälligkeit allgemeinpädagogischer engagierter, systematisch-erziehungsphilosophisch inspirierter Autoren im Fachdiskurs der Erziehungsschriftsteller“ (S. 268) das Kernproblem für die Herausbildung einer akademisch anerkannten Disziplin Erziehungswissenschaft bilde.

Das heißt umgekehrt, nur die „Systembildung“ im Rahmen der idealistischen Wissenschaftslehre des beginnenden 19. Jahrhunderts hätte letztlich zur „disziplinär geordneten akademisch aspirierten (sic!) Erziehungswissenschaft geführt“ (S. 268). Zusammenfassend wird dann festgestellt, dass nach 1800 die Volksschullehrerperiodika im Diskurs zahlenmäßig dominant werden (S. 310), während die erziehungstheoretisch ausgerichteten Periodika zwar in den expansiven Phasen des Marktes zu steigender Bedeutung gelangen, aber nicht „zur Ausdifferenzierung eines paradigmatisch unabhängigen, professionell eigenständigen akademischen Milieus der Pädagogen“ (S. 321) führen.

Im dritten Teil der Arbeit wird die Ausrichtung von acht pädagogischen Fachlexika, die im Untersuchungszeitraum erschienen, unter-

sucht. Es wird festgehalten, dass auch diese Lexika nicht eine „sich verdichtende kommunikative Infrastruktur einer sich um 1800 konstituierenden disziplinär autonomen, erziehungswissenschaftlichen Fachgemeinde“ (S. 339) dokumentieren, dafür aber den Wandel von der Orientierung „auf eine dilettierende Laienklientel“ zu einem „effizienten Arbeitsinstrument eines hochspezialisierten, dafür professionell aber einseitig engagierten Milieus“ (S. 372), sprich der Volksschullehrer, belegen.

In der abschließenden Bilanz der Untersuchung wird festgehalten, dass zwar in den mehr als 100 Jahren des Zeitraumes der Untersuchung, bis 1840, „ein eigenständiger, unabhängiger Informationsaustausch erprobt wurde“, dies aber nicht als „Grundlegung eigendisziplinärer Strukturen einer autonomen Erziehungswissenschaft anzusehen“ sei. Anders als in den „Disziplinen wie der Physik, der Chemie, der Philosophie oder der Psychologie“ sei es hier nicht zu einer Verschränkung epistemisch-kognitiver und sozialer Prozesse gekommen“, die sich in der „universitären Etablierung universitärer Fächer“ (S. 375) niedergeschlagen hätte.

Wie schon anfangs festgehalten, eröffnet Brachmanns Studie für die Diskussion über die Herausbildung der Erziehungswissenschaft in Deutschland eine bedeutende neue Perspektive. Diese Perspektive und die Probleme, die zur Sprache kommen, lassen auch gewisse unübersehbare Schwächen der Untersuchung weniger bedeutsam erscheinen. So sind nicht nur die Kategorien der quantitativen Erhebung in vielen Punkten nur schwer nachvollziehbar, sondern der geographische Rahmen und damit die Auswahl des Quellenmaterials bleiben sehr unbestimmt. Nur einzelne schweizerische und österreichische Zeitschriften sind aufgenommen, während allerdings in der Analyse keine Unterscheidung nach dem nationalen Markt vorgenommen wird, sondern großzügig einfach angenommen wird, dass „der gesamte deutsche Sprachraum bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts mit pädagogischen Preseerzeugnissen erschlossen werden konnte“ (S. 376).

Überzeugend kann Brachmann aber zeigen, dass es nicht die Derivate der idealisti-

schen oder Systemphilosophie und auch nicht die Anthropologie sind, um die sich die Pädagogik akademisch vereinheitlicht und als Fachdisziplin etabliert. Insofern folgt die Entwicklung der Erziehungswissenschaft sicher nicht dem „Normalverlauf“ der Disziplinbildung in den philosophischen Fakultäten im 18. und 19. Jahrhundert, wie er im einleitenden Kapitel postuliert wurde (S. 107). Aber bereits die weitere Schlussfolgerung, dass die große Bedeutung der schulpädagogischen Themen darauf hinweise, dass die Wissensbestände, die durch die „traditionelle Erziehungsphilosophie, die enzyklopädischen Gelehrten, die Anthropologen, die Erfahrungsseelenkundler oder die Pastoraltheologen“ in den Diskurs eingeschlossen wurden, für die Herausbildung der Kommunikationsgemeinschaft von geringer Bedeutung gewesen seien, überzeugt nicht. Allein durch den Verweis auf die quantitativen Verhältnisse der Themenwahl und die quantitative Beteiligung der entsprechenden Fachvertreter an der pädagogischen Kommunikationsgemeinschaft kann durch eine solche Aussage nicht belegt werden. Auch die Kommunikation über schulpädagogische Themen kann durchaus in den Kategorien oder der Architektur, in der Sprache – im Sinne des Historikers Quentin Skinner – der Pastoraltheologie erfolgen, ohne dass Pastoraltheologen schreiben und ohne dass über Pastoraltheologie geschrieben wird. Gerade die Tatsache, dass im 18. Jahrhundert der pädagogische Diskurs sich in den unterschiedlichsten Kontexten entwickelt, lässt darauf schließen, dass er schon völgängig – d.h. vor jeglicher disziplinärer Anstrengung auf ein ganz bestimmtes Argumentationsmuster, eine Architektur, eine oder auch zwei konkurrierende Sprachen festgelegt war. Wir haben andernorts schon darauf hingewiesen, dass diese Festlegung des pädagogischen Diskurses – wie auch der idealistischen Philosophie – auf die religiöse Sprache in Deutschland bereits im ausgehenden 17. Jahrhundert weitestgehend vorgezeichnet ist. Ohne Zweifel ordnet diese Form der Festlegung dann die pädagogische Vereinheitlichung nicht notgedrungen in den akademischen Rahmen der Pastoraltheologie bzw. der Philosophie ein. Einen analogen Prozess können wir in der Schweiz in der Festlegung der pädagogischen

Diskurse auf das Muster der republikanischen Sprache im 18. Jahrhundert beobachten. Diese Festlegung ordnet zwar disziplinär die Pädagogik auch nicht in die Herausbildung staatsrechtlicher Fakultäten der durch die Liberalen neu gegründeten Universitäten ein. Die quantitativ zwar schwache Präsenz von Staatsrechtlern in der pädagogischen Diskussion und das starke Übergewicht von schulpädagogischen Themen in der pädagogischen Auseinandersetzung zu Beginn des 19. Jahrhunderts kann nicht darüber hinweg täuschen, dass die schulpädagogische Auseinandersetzung in der Schweiz durch die demokratische Perspektiven orientiert ist.

Die unterschiedliche inhaltliche Orientierung durch die großen sprachlichen Muster lässt sich kaum durch die quantitative Analyse der Diskursteilnehmer und der Diskursthemen bestimmen, sondern verlangt eine eingehende Analyse der Argumentationsmuster und -verläufe. In diesem Rahmen stellt sich auch das Problem des „Normalverlaufs“ der Disziplinbildung anders. Das Muster von Stichweh und Guntau/Laitko, dem Brachmann folgt, wenn er feststellt, dass in den Publikationen bis 1840 die „fachwissenschaftlichen Strukturen der Erziehungswissenschaft sich nur ungenügend verdichteten“ (S. 376), um die Disziplinbildung und die akademische Etablierung abzuschließen, orientiert sich erneut an der Differenzierung der philosophischen Fakultäten – ganz nach dem traditionellen Muster der pädagogischen Historiographie.

In der gleichen Zeit gibt es allerdings auch einen Disziplinbildungsprozess, der ganz anderen Mustern folgt. Die Ingenieurwissenschaften bilden sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu Disziplinen auf Grund institutioneller und technischer Praktiken, ihrer Tradierung, ihrer technologischen Verdichtung und Verberuflichung. Etabliert und verstetigt werden sie aufgrund dieser Traditionen und der Verwissenschaftlichung durch Mathematik und Naturwissenschaft, aber nicht an den Fakultäten der Universitäten, sondern an den neuen Technischen Hochschulen. Ganz in dem Sinne müsste sehr wahrscheinlich der „Normalverlauf“ der pädagogischen Disziplinbildung auch im Hinblick auf ihre Entwicklung zur Ausbildungsdisziplin der in der ersten

Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründeten Lehrerseminare erschlossen werden, der auf der technologischen Tradierung der Lehrerpraxis und deren technologischer und pastoraltheologischer/anthropologischer Formalisierung beruht.

Prof. Dr. phil. Fritz Osterwalder
Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Allgemeine und Historische Pädagogik
Muesmattstrasse 27
CH-3012 Bern
E-Mail: osterwalder@edu.unibe.ch

Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril, (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. Münster u. a.: Waxmann 2009. 201 Seiten. EUR 25,60.

David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions. New York/London 2009. EUR 131,99.

Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain. Paris: L'Harmattan 2008. 285 Seiten. EUR 26,00.

Der von Sabine Hornberg u.a. herausgegebene Sammelband geht aus Vorträgen hervor, die im Rahmen einer Tagung der Sektion 'International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft' anlässlich des vierzigjährigen Bestehens (seit 1966) der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der DGfE gehalten wurden. Somit versteht sich der Sammelband als Reflexion und Standortbestimmung der Teildisziplin oder Spezialisierung „Vergleichende Erziehungswissenschaft“. Der erste Block umfasst – neben einer Einführung von Sabine Hornberg – Beiträge von Wolfgang Mitter und Gita Steiner-Khamsi und ist dem Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und ihrer politischen Dimension gewidmet. Wolfgang Mitter überprüft seine eigene These von der beschränk-

ten Durchschlagkraft der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (und der Erziehungswissenschaft an sich) in Bezug auf Veränderungen und Reformen in der Bildungspolitik – diese These sieht er auch nach 1989 – und im Zeitalter der Globalisierung, das den Erfahrungshorizont der Vergleichenden Erziehungswissenschaft so verändert hat – bestätigt. Gita Steiner-Khamsi befasst sich in ihrem englischsprachigen Kapitel mit dem Einfluss der supranationalen Organisationen und international vergleichender Studien auf die Bildungspolitik und reflektiert „the politics of intercultural and international comparison“. Die beiden Beiträge stellen einen interessanten Gegensatz dar, indem Steiner-Khamsi aufgrund verschiedener Beispiele nachweist, dass supranationale Organisationen sehr wohl einen Einfluss auf bildungspolitische Prozesse ausüben, wie man unschwer etwa an den Folgen der PISA-Studien erkennen kann. Dieser Einfluss beschränke sich allerdings nicht auf das Anstoßen von Reformen (zum Beispiel: mehr Sprachförderung nach PISA), sondern sei insbesondere in ärmeren Ländern eng mit Verschuldung verknüpft, was wiederum problematische Effekte nach sich ziehe.

Im zweiten Block beleuchten Ulrich Baumann, Arnd-Michael Nohl, Barbara Asbrand und Christel Adick Perspektiven des Vergleichens. Hier wird noch deutlicher und konkreter als im ersten Block dargelegt, dass internationale Erziehung (*international education*), vergleichende Erziehungswissenschaft (*comparative education*) und interkulturelle Bildung bzw. Pädagogik oder Erziehungswissenschaft (*intercultural* bzw. *multicultural education*) zunehmend als eng miteinander verwandte Disziplinen verstanden werden können (oder müssen). Empirische Forschung – ob quantitativ oder qualitativ –, die international vergleichend ist, kann kaum umhin, interkulturelle Sichtweisen mit zu berücksichtigen. Der internationale und der interkulturelle Vergleich haben, was die Methoden angeht, viel gemeinsam. Die Beiträge von Baumann, Nohl und Asbrand legen vertiefende Analysen verschiedener Probleme vor, die der Vergleich nach sich zieht. Zahlreiche Beispiele gelungener vergleichender Untersuchungen illustrieren